

III. Современные методы и технологии обучения иностранным языкам в вузе

А. Ридль,
Технический университет,
г. Мюнхен, ФРГ

**Интерактивные методы обучения-учения:
«кейсовая» методика, ролевые игры, «мастерская
будущего», «сценарная» методика**

**Interaktive Lehr-Lern-Methoden: Fallstudie, Rollenspiel,
Planspiel, Zukunftswerkstatt und Szenario**

В статье проф., д-р А. Ридль делится своим опытом работы со студентами на кафедре педагогики Технического университета (г. Мюнхен). В современной немецкой педагогике наиболее актуальными и востребованными являются такие интерактивные методы обучения и учения, как «кейсовая» методика, ролевые игры, «мастерская будущего», «сценарная» методика. Использование этих методов на занятиях способствует развитию способностей обучающихся анализировать, давать собственную оценку, действовать. Таким образом, развиваются, прежде всего, социальные, методические, коммуникативные и специальные компетенции, а также компетенции, ориентированные на работу в команде. В статье представлен подробный анализ каждого из названных интерактивных методов обучения, даются конкретные рекомендации по их использованию в учебном процессе в вузе.

Interaktive Lehr-Lern-Methoden setzen darauf, dass zwischen allen am Lernprozess beteiligten Personen ständig Inhalts- und Beziehungsbotschaften ausgetauscht werden. Unterschiedliche methodische Großformen setzen dabei unterschiedliche didaktische Schwerpunkte.

Fallstudie

Fallstudien sind Entscheidungsübungen, die sich auf Ereignisse bzw. Ereignisfolgen in konkreten und exemplarischen Situationen aus der Berufs- und Lebensumwelt der Lernenden beziehen. Ihr didaktisches Konzept ist durch selbstständiges Problemlösen, Entscheiden und Handeln

gekennzeichnet, das besonders die themenbezogene und analytische Diskussion in Gruppen einfordert. In einer Fallstudie werden die Lernenden vor Wahlentscheidungen gestellt. Dabei lernen sie, Fakten zu analysieren, Probleme zu erkennen sowie benötigte Informationen zu beschaffen und auszuwerten. Die Lernenden müssen nach verschiedenen Lösungsmöglichkeiten suchen, sie bewerten, zwischen den Alternativen abwägen und zu einer begründeten Entscheidung gelangen.

Phasen einer Fallstudie

Eine Fallstudie gliedert sich in fünf Phasen (siehe Bonz 2009, S. 144). Die *Konfrontation mit dem Fall* dient dazu, das Bezugsfeld des Falls zu erfassen und seine zentralen Probleme zu bestimmen. Im Anschluss daran erfolgen erste Überlegungen zur Bearbeitung des Falls. Bei der *Beschaffung und Auswertung von Informationen* müssen die herangezogenen Informationen hinsichtlich ihrer Lösungstauglichkeit bewertet werden. Für die *Entscheidungsfindung* sind von den Arbeitsgruppen Lösungswege und Lösungsalternativen zu erarbeiten. Die verschiedenen Varianten müssen hinsichtlich der existierenden Fallbedingungen, ihrer Vor- und Nachteile sowie zu erwartender Konsequenzen reflektiert werden. In der *Diskussion der Ergebnisse* werden die Lösungsvorschläge begründet und gegen mögliche Einwände verteidigt. Ein *Praxisvergleich* komplettiert die Fallstudie. Die getroffenen Entscheidungen zur Lösung eines Falls werden mit Lösungen verglichen, die üblicherweise in der Praxis zur Umsetzung gelangen.

Didaktische Anforderungen an einen Fall

An einen Fall, der einen bestimmten Realitätsausschnitt repräsentiert, richten sich bestimmte didaktische Anforderungen (siehe Pätzold, Lang 1999, S. 244): Der herangezogene Fall muss eine unmittelbare Beziehung der Lernenden auf der Grundlage ihrer bisherigen Erfahrungen und Erlebnisse ermöglichen und gleichzeitig zukunftsrelevant für sie sein. Der Fall muss Interpretationsmöglichkeiten der Lernenden zulassen. Er sollte problem- und konflikthaltig sein. Der Fall darf jedoch nicht so komplex dargestellt sein, dass er Lernende überfordert. Er muss überschaubar und innerhalb der zeitlichen Rahmenbedingungen bearbeitbar bzw. lösbar sein. Dabei sollte er möglichst mehrere Lösungen zulassen. Die über die Fallbearbeitung gewonnenen exemplarischen Erkenntnisse müssen sich widerspruchsfrei in die Systematik der korrespondierenden Fachwissenschaften einfügen und verallgemeinerungsfähig sein.

Rollenspiel

Ein Rollenspiel ist ein teilnehmeraktives Simulationsspiel, das einen vereinfachten Ausschnitt einer realen oder imaginären Umgebung abbildet. Die Teilnehmer werden mit Konfliktsituationen konfrontiert, die sie durch spielerisches Handeln bewältigen sollen. Sie müssen eine selbst gewählte oder vorgegebene Rolle übernehmen, sich mit Meinungen, Gefühlen und Haltungen dieser Rolle auseinandersetzen und mit der eigenen Persönlichkeit in Verbindung bringen. Die Vorgaben, wie diese Rolle als soziale Verhaltensweise zu interpretieren ist, können mehr oder weniger präzise erfolgen.

Die erforderliche Identifikation mit der übertragenen Rolle führt dazu, dass jeder Spieler die Spielereignisse aus seiner rollenspezifischen Perspektive beurteilt. Die unterschiedlichen Ziele und Interessenslagen der agierenden Personen führen zwangsläufig zu Kontroversen. Diese Rollenkonflikte müssen diskursiv aufgearbeitet werden. Im Spielverlauf erfolgt eine rollenspezifische Meinungsbildung, aus der sich Handlungsstrategien entwickeln, durch die wiederum rollenspezifische Interessen durchsetzbar werden sollen. Das Spielergebnis resultiert aus der erforderlichen Kompromissfindung zwischen den unterschiedlichen rollenspezifischen Interessenslagen.

Durchführung und Ablauf

Bei einem Rollenspiel kann der Lernende eine fiktive Person, eine reale Person oder sich selbst spielen. Die Zuteilung der Rollen kann zufällig, nach Übereinstimmung oder Gegensätzlichkeit von Rolle und Wesensart des Lernenden, durch die Entscheidung der Klasse oder auf Wunsch des Lernenden erfolgen. Die Spielsituation lässt eine große Bandbreite an Variationen zu. So können nur zwei oder mehrere Personen beteiligt sein. Die zu übernehmende Rolle kann vertraut oder neu und fremd sein. Sie kann genau definiert oder nur grob umrissen sein und eine kurze oder längere Spieldauer vorsehen.

Die Gruppe der Lernenden in einem Rollenspiel setzt sich meist aus Spielern und Beobachtern zusammen. Die Spieler erhalten in den sozialen Interaktionsprozessen ein unmittelbares Feedback. Von den Beobachtern wird meist eine differenzierte Analyse des Spielablaufs und Reflexion der einzelnen Rollen gefordert. Dafür müssen sie die Spieler genau beobachten und ihnen zuhören. Schließlich lernt die Lehrperson die Spieler in ihrer gesamten Persönlichkeit aus einer erweiterten Perspektive kennen.

Didaktisches Potenzial eines Rollenspiels

Ein Rollenspiel bietet die Möglichkeit, Gefühle und Empfindungen in Spielsituationen darzustellen und dazu ein unmittelbares und damit sehr wirksames Feedback zu erhalten (siehe Dubs 2009, S. 211). Lernende können so das Verhalten von Menschen im Umgang mit Problemen und Konflikten unmittelbar – gleichzeitig aber doch in einem Schonraum – erleben und es interpretieren. Sie erkennen und verstehen, welche verschiedenen Rollen Menschen freiwillig oder aufgrund beruflicher und gesellschaftlicher Verpflichtungen übernehmen. Sie erhalten Einblick in Wertvorstellungen anderer Menschen und sind darüber möglicherweise leichter in der Lage, ein entsprechendes Verhalten zu verstehen und angemessen darauf zu reagieren. Über Rollenspiele lässt sich die Empathiefähigkeit fördern. Gleichzeitig lassen sich eigene Spannungen, Ängste oder Unsicherheiten abbauen. Lernchancen berühren besonders den Bereich der sozialen und personalen Kompetenzentwicklung. Rollenspiele können hinsichtlich der Verhaltensänderung und der Sensibilisierung für Rollen sehr wirksam sein. Durch sie lässt sich meist das Interaktionsverhalten einer Gruppe verbessern.

Damit Lernende den Sinn von Rollenspielen erfassen, ist eine hinreichende Vorbereitung erforderlich. Ein Rollenspiel soll erst dann zum Einsatz kommen, wenn Lernende über die erforderlichen fachlichen oder inhaltlichen Voraussetzungen verfügen, mit denen sie eine anspruchsvolle Rolle kompetent bekleiden können. Zu starke Vereinfachungen können bei Lernenden falsche Vorstellungen über Rollen und ihre Zusammenhänge erzeugen. Rollenspiele erfordern verbindliche Regeln und klare Zielsetzungen. Diese Methode setzt eine sorgfältige Planung, Einführung und Einstimmung der Spieler und Beobachter voraus. Damit lässt sich auch der Gefahr begegnen, dass vorliegende Hemmungen bei Lernenden zu Rückzugs- und Abwehrmechanismen führen. Die Spielauswertung mit einem aussagekräftigen Feedback zu jeder Rolle hat eine besonders hohe pädagogische Bedeutung.

Planspiel

Das Planspiel ist ein dynamisch simuliertes Mehrperioden-Modell, das in mehreren Spielrunden verläuft. Eingriffe in einer Periode wirken sich auf nachfolgende Spielrunden aus. Das Planspiel geht in der Regel von Konflikt- oder Dilemma-Situationen der Alltagswelt aus. Es modelliert einen Ausschnitt aus einer komplexen Realität und simuliert reale Vorgänge in reduzierter Komplexität. Dadurch wird ein begrenzter Realitätsausschnitt operativ manipulierbar. Lernende sollen während des

Spielverlaufs vorher individuell festgelegte Ziele meist in Konkurrenz mit anderen Interessensgruppen erreichen. Die Spielgruppen müssen ihr taktisches Vorgehen planen und in den Spielrunden an jeweils veränderte Gegebenheiten anpassen.

Spiel nach Plan

Planspiele charakterisieren zwei zentrale Komponenten: Spiel und Plan. „Das Spiel ist eine der ursprünglichsten und ältesten Kommunikationsformen des Menschen, die zudem vermutlich die effizienteste Art zu lernen ist. Dies liegt darin begründet, dass am Spiel der ganze Organismus (nicht nur die Kognition) beteiligt ist und dass Spiele die Wirklichkeit nicht zerfächern, sondern sie in ihren Wechselwirkungen erfassen“ (Fürstenau 2009, S. 240). Der ganzheitliche Charakter von Spielsituationen ist bedingt durch das kognitiv anregende Durchlaufen einer Problemsituation. Hinzu kommen emotionale Aspekte wie das meist positive Erleben einer Spielsituation in einem weitgehend entspannend agierenden Sozialverbund. „Der Begriff Plan geht ursprünglich darauf zurück, dass auf einer modellhaft gedachten Umwelt (einem Plan, z.B. einem Spielbrett) gespielt wurde. Im Rahmen des Plans bzw. des Modells geht es um die zielgerichtete Bewältigung eines Konflikts oder eines Problems aus der Realität“ (ebd. S. 240).

Grundmuster von Planspielen

Grundsätzlich enthalten Planspiele drei nacheinander zu durchlaufende Phasen:

Briefing: Die Einführung oder Hinführung zum Planspiel dient dazu, dass die Lernenden möglichst genau die Ziele des Spiels, die Ausgangslage, die Regeln, die von ihnen zu übernehmenden Rollen sowie den organisatorischen Rahmen erfassen. Dazu stellt zunächst der Spielleiter das Planspiel vor und gibt einen Überblick über Spielmaterialien und Spielparteien. In der folgenden Lese- und Informationsphase verschaffen sich die Lernenden eine erste Orientierung, indem sie die Ausgangslage des Spiels erfassen und ggf. Unklarheiten klären.

Gaming: In der Durchführungsphase werden in der Regel mehrere Spielzyklen periodisch durchlaufen. Für die Meinungsbildung und Strategieplanung erfolgt die Analyse der momentanen Spielsituation, die in eine Entscheidung zum weiteren Vorgehen mündet. Aus der vollzogenen Handlung resultieren Folgen, die unmittelbar in den Spielverlauf einfließen. Die erste Spielrunde dient oft der Exploration des Systems, um seine Reaktionen für die nächsten Spielrunden besser

einschätzen zu können. Die Spielphase wird von den Lernenden als intensivste und emotionalste Phase wahrgenommen. Am ihrem Ende erfolgt die Spielauswertung z.B. in einer gemeinsamen Konferenz zur Bilanzierung der erreichten Spielergebnisse der einzelnen Gruppen und ihrer gegenseitigen Abwägung.

Debriefing: Die Auswertungsphase ist aus pädagogischer Sicht der wichtigste Teil eines Planspiels. Sie dient der Reflexion des Spielverlaufs, der Spielergebnisse und der Spielerfahrungen. Hier werden Gefühle und Emotionen thematisiert und die verschiedenen Meinungen, Perspektiven und Positionen der Teilnehmer analysiert. Aber auch Konflikte zwischen den Spielparteien werden besprochen und ausbalanciert. Dysfunktionale Kommunikationsmuster offenbaren sich und lassen sich aufarbeiten. Für den Transfer der Lernergebnisse stellt diese Phase Bezüge zwischen dem Planspiel und dem (beruflichen) Alltag der Teilnehmer her (ausführlicher siehe Riedl 2011, S. 272ff.). Für die Auswertungsphase besteht die Gefahr (z.B. aus Zeitmangel), dass sie zu kurz erfolgt und zu wenig individuelle Reflexionsmöglichkeiten bietet.

Didaktische Einschätzung

Planspiele sind „sowohl für die Förderung allgemeiner Kompetenz im Umgang mit komplexen Systemen als auch für die Unterstützung des Wissens- und Kompetenzerwerbs im bereichsspezifischen Kontext“ geeignet (Kriz 2004, S. 363). Da Planspiele das ganzheitliche Erfassen komplexer Systeme erleichtern, sind sie besonders für die Entwicklung von Systemkompetenz prädestiniert, die sich in einem fundierten Einblick in Erscheinungsformen und Kennzeichen komplexer dynamischer Systeme äußert, wie dies z.B. Unternehmen oder Teilbereiche der Gesellschaft sind.

In der beruflichen Bildung können Unternehmensplanspiele dafür eingesetzt werden, das Verständnis von Geschäftsprozessen und wesentliche Zusammenhänge z.B. in einem Markt oder einem Unternehmen möglichst authentisch zu entwickeln. Vor allem durch computerbasierte Simulationen lassen sich Unternehmen als komplexe, ökonomische und soziale Systeme darstellen und Wechselwirkungen einzelner Teilbereiche und ihrer Komponenten zeitnah verdeutlichen.

Zukunftswerkstatt

In der Zukunftswerkstatt erfolgt ein bewusster Realitätsbruch mit der Gegenwart. Eine gedanklich inszenierte Utopie bringt intuitiv-emotionale und sachlich- analytische Erkenntnisformen in eine enge Wechselbeziehung. Die Zukunftswerkstatt ist eine Methode, die sich überall dort einsetzen lässt, wo Probleme existieren, die mit

herkömmlichen Mitteln nicht lösbar sind. In einer Zukunftswerkstatt geht es vor allem darum, ein Thema umfassend und klar zu durchdringen, um so neue Sichtweisen zu gewinnen. Im Rahmen einer bestimmten Problemstellung richtet sich diese Methode auf die Ideensammlungen und versucht, die Phantasie und Kreativität anzuregen, um aus den entwickelten Ideen Lösungen zu generieren. Es entstehen Entwürfe einer wünschenswerten Zukunftsentwicklung. Die subjektive Betroffenheit der Lernenden ist ein wichtiger Ausgangspunkt des Lern- und Kommunikationsprozesses. Damit lässt sich über eine Zukunftswerkstatt besonders die gesellschaftlich-politische Rationalität entwickeln. Dabei soll eine Sensibilität für zukünftige Entwicklungen entstehen. Die eigene Persönlichkeit mit dem Ziel der darauf gerichteten Selbsterfahrung rückt in den Mittelpunkt. Dies dient dem Abbau von Zukunftsängsten, dem Gewinnen von persönlicher Zuversicht und dem Vertrauen auf die eigene Tatkraft.

Ablauf einer Zukunftswerkstatt

Zukunftswerkstätten folgen als Lernmethode trotz der für sie typischen thematischen Offenheit und Flexibilität einer formalen Struktur und einem Regelkatalog. Eine Zukunftswerkstatt setzt sich aus drei Hauptphasen sowie einer Vor- und Nachbereitungsphase zusammen. In der *Vorbereitungsphase* erfolgt die Einstimmung der Mitglieder durch eine kurze gegenseitige Vorstellung, die Klärung der Erwartungen an die gemeinsame Arbeit und Informationen über das methodische Vorgehen mit dem Ablauf und den Spielregeln. Zur Vorbereitungsphase gehört auch die Themenfindung und -eingrenzung. Insgesamt ist es in dieser Phase wichtig, eine Atmosphäre gegenseitigen Vertrauens zu schaffen.

Die Hauptphasen sind Kritikphase, Phantasiephase und Verwirklichungsphase. In der *Kritikphase* soll eine möglichst präzise, aber auch radikale Kritik an gegenwärtigen Missständen erfolgen. Strukturieren lässt sich diese Phase anhand der Schritte: Kritiksammlung, Systematisierung und Bewertung, Bildung thematischer Schwerpunkte. Dabei gelten die Regeln des Diskussionsverzichtes, Kritikäußerung erfolgt nur in Stichworten, alle Äußerungen sind zu visualisieren.

In der *Phantasiephase* geht es darum, die aufgedeckten Kritikpunkte positiv zu wenden. Die Teilnehmer sollen dabei ihrer Phantasie und Kreativität möglichst freien Lauf lassen. Die idealtypische Struktur ist das positive Umformulieren der Kritikpunkte, ein anschließendes Brainstorming, die Systematisierung und Bewertung der Gedanken und schließlich die Ausarbeitung und Konkretisierung eines utopischen

Entwurfs. Regelgrundlage ist, dass die vorgebrachten Gedanken nicht kritisiert werden.

In der *Verwirklichungsphase* müssen die entwickelten Zukunftsentwürfe an den Realbedingungen gespiegelt und Möglichkeiten für ihre Umsetzung gefunden werden. In einem ersten Schritt erfolgt die kritische Prüfung der entstandenen Entwürfe, in der diese nun auch kritisch hinterfragt werden dürfen. Der nächste Schritt sucht nach Umsetzungsstrategien und mündet in einen dritten Schritt, der Planung eines gemeinsamen Realisierungsvorhabens.

In der *Nachbereitungsphase* werden Ziele, Vorgehensweisen und Ergebnisse noch einmal kurz zusammengefasst und kritisch gewürdigt. Sie ist als vorläufiger Abschluss zu verstehen, der gleichzeitig nach einer Verbreitung der Ergebnisse und Weiterführung der Arbeit sucht.

Szenario

Die Szenario-Methode basiert auf einem Denkmodell, das analog einem sich öffnenden Trichter gesehen werden kann. Die Gegenwart lässt sich als Punkt darstellen und eindeutig beschreiben. Je weiter sich jedoch Überlegungen in die Zukunft richten, umso weiter öffnet sich der Trichter mit möglichen Szenarien. Da sich zunehmend Unwägbarkeiten einstellen, wird die Beschreibbarkeit der Zukunft immer unschärfer. Zu einem bestimmten zukünftigen Zeitpunkt – quasi als Schnitt durch den sich öffnenden Trichter – entstehen viele Zukunftsbilder, zu denen unterschiedliche Entwicklungspfade führen. Meist ist es aus Gründen der Übersichtlichkeit empfehlenswert, sich auf zwei gegenüberliegende Extremszenarien zu beschränken, die jeweils den besten und schlechtesten Entwicklungsverlauf darstellen. Die in der Mitte des Trichters liegende Entwicklungslinie (Trendlinie) würde den linearen Entwicklungsverlauf aus der Vergangenheit fortschreiben.

Gegenstand der Szenario-Methode im Unterricht können sowohl einfachere Überlegungen mit wenigen, überschaubaren Einflussfaktoren sein (z.B. der zunehmende Individualverkehr und seine Auswirkungen auf das Zentrum von Städten) bis hin zu komplexen Szenarien mit einer breiten und diffusen Problematik (z.B. die Globalisierung der Märkte mit den Auswirkungen auf ein bestimmtes Land). Ein Unterrichtsthema zur Bearbeitung in einem Szenario ist immer dann geeignet, wenn für zukünftige Entwicklungen zwei prinzipiell gegenläufige Tendenzen möglich sind. Pätzold und Lang (1999, S. 203) empfehlen für die möglichst einfache Umsetzung im Unterricht die Formulierung von Schlüsselfragen nach dem Muster: „Was wäre wenn ...?“

Ablauf der Szenario-Technik

Albers und Broux (1999, S. 60ff.) beschreiben den Ablauf der Szenario-Technik in folgenden Phasen: Die *Problemanalyse* konkretisiert das zu bearbeitende Thema und beschreibt den Ist-Zustand. Erforderliche Informationen zum Sachverhalt beziehen sich auf Zahlen und Fakten sowie herrschenden Meinungen und Einstellungen, die gesammelt und aufgearbeitet werden. Die umfassende Problembeschreibung ist die Basis für die zu entwerfenden Szenarien. Sie muss zuverlässig und stimmig sein. Die *Einflussanalyse* benennt Einflussbereiche und Einflussfaktoren und zeigt ihre vielschichtigen Beziehungen untereinander auf. In der *Deskriptorenanalyse* entwickelt sich ein erster Blick in die Zukunft. Einflussfaktoren werden möglichst operationalisiert und zu erwartete Entwicklungsverläufe den Einflussfaktoren zugeordnet. Bei der *Entwicklung von Szenarien* sollen zwei Extremszenarien entstehen, die in etwa gleichgewichtet auszuarbeiten sind. Sie zeigen, wie groß das Spektrum möglicher Zukunftsentwicklungen sein kann. Ein Trendszenario kann hinzukommen, ist jedoch nicht zwingend. Die *Entwicklung von Strategien und Maßnahmen zur Problemlösung* zielt auf einen konkreten Handlungsplan, der eine positive Zukunftsentwicklung herbeiführen soll. Hierbei lässt sich differenzieren, was Einzelne, Gruppen oder Organisationen bzw. Institutionen tun können und zu welchen Zeitpunkten die Maßnahmen erfolgen sollen.

Ein Szenario führt zu Zukunftsentwürfen als Modellkonstruktionen aufgrund von plausiblen Annahmen in einer primär sachlich-analytischen Vorgehensweise. Zwar verringern sich der Gegenwarts- und Realitätsbezug mit zunehmender zeitlicher Entfernung von der Ausgangssituation, sie werden aber nie ganz aufgehoben. Die Szenario-Methode eignet sich besonders für die Förderung technisch-ökonomischer Rationalität.

Zusammenfassende Einschätzung zu Zukunftswerkstatt und Szenario

Zukunftswerkstatt und Szenario gehen jeweils aus unterschiedlichen Blickrichtungen an zukünftige Entwicklungen von komplexen Systemen heran. Ausgangspunkt der Zukunftswerkstatt ist eine erstrebenswerte zukünftige Situation. Sie ermittelt Voraussetzungen und Bedingungen, wie dieser erwünschte Zustand erreicht werden kann. Das Szenario geht von einer existierenden gegenwärtigen Situation aus. Es ermittelt einen erwünschten zukünftigen Zustand und den Entwicklungsverlauf dorthin – einschließlich der Faktoren, wie sich diese Situation erreichen lässt.

Zukunftswerkstatt und Szenario eignen sich überall dort, wo sich Lernende systematisch und konstruktiv mit zukunftsgerichteten Themen aus einer längerfristigen Perspektive auseinandersetzen sollen. Ausgehend von der gegenwärtigen Situation lassen sich mehrere alternative Entwicklungspfade qualitativ darstellen, verschiedene Einflussfaktoren einbeziehen, unterschiedlich gewichten und gegeneinander abwägen. Lernende erwerben so ein Systemwissen, das Zusammenhänge und wechselseitige Abhängigkeiten in einem komplexen System verdeutlicht. Beide Methoden zielen auf Kooperation und Kreativität, sensibilisieren für Gegenwarterscheinungen, Zukunftsfragen und Auswirkungen bestehender Entwicklungstendenzen. Durch die Entwicklung alternativer Zukunftsbilder einschließlich der möglichen Wege dorthin wird deutlich, dass die Zukunft weder eindeutig vorhersahbar oder bestimmbar ist. Zukunftswerkstatt und Szenario eignen sich für ökologisches Lernen in der ökonomischen und politischen Bildung. Ihre Zielgruppe reicht von Kindern und Jugendlichen bis hin zu Erwachsenen z.B. in der Weiterbildung.

Interaktive Lehr-Lern-Methoden

Die hier skizzierten interaktiven methodischen Großformen fördern die Wahrnehmungs-, Analyse-, Urteils- und Handlungsfähigkeit der Lernenden. Sie erleben, dass Lernen erheblich mehr ist als die Ansammlung von Wissen. Durch Problemstellungen in vielfach vernetzten, komplexen Situationen, die erforderliche Kommunikation mit anderen Lernenden, die Planung und Reflexion von Handlungszielen und das schnelle Reagieren auf unvorhergesehene Ereignisse sind vielfältige Kompetenzen auch im Verbund angesprochen. Entwickeln können sich vor allem soziale, methodische, kommunikations- und teamorientierter aber auch fachliche Kompetenzen. Diese methodischen Großformen bieten differenzierte methodische und mediale Lernzugänge und sind geeignet, starre Denk- und Handlungsmuster aufzubrechen. Der Lernverlauf wird meist angenehm erlebt und durch eine hohe Motivation und aktive Beteiligung der Lernenden gekennzeichnet. In der Regel sind Wissensgrundlagen zur bearbeiteten Thematik erforderlich, die sich ausdifferenzieren und erweitern lassen. Durch ihren meist hohen Realitätsbezug und ihre Authentizität begünstigen sie den Transfer des Gelernten. Die vorgestellten Methoden sind komplex und in ihrer Durchführung aufwändig. Sie bedürfen der sorgfältigen Vorbereitung, Einführung der Lernenden und didaktischen Expertise der Lehrkraft bei der Durchführung und Auswertung.

Literatur:

1. Albers, Olaf; Broux, Arno (1999): Zukunftswerkstatt und Szenariotechnik. Ein Methodenbuch für Schule und Hochschule. Weinheim: Beltz.
2. Bonz, Bernhard (2009a): Methoden der Berufsbildung. Ein Lehrbuch. Stuttgart: Hirzel.
3. Dubs, Rolf (2009): Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht. Stuttgart: Steiner.
4. Fürstenau, Bärbel (2009): Planspiel und Simulation. In: Karl-Heinz Arnold, Uwe Sandfuchs und Jürgen Wiechmann (Hg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 240–243.
5. Kriz, Willy C. (2004): Planspielmethode. In: Gabi Reinmann und Heinz Mandl (Hg.): Psychologie des Wissensmanagements. Perspektiven, Theorien und Methoden. Göttingen: Hogrefe, S. 359–368.
6. Pätzold, Günter; Lang, Martin (1999): Lernkulturen im Wandel. Didaktische Konzepte für eine wissensbasierte Organisation. Bielefeld: Bertelsmann.
7. Riedl, Alfred (2011): Didaktik der beruflichen Bildung. Stuttgart: Steiner.

А. М. Кабанов, Г. А. Рубан,
Уральский федеральный университет
(филиал УрФУ в г. Краснотурьинске),
г. Краснотурьинск, Россия

Методика организации учебных занятий с использованием планшетного ПК и интернета

В нашей современной жизни интернет и компьютерные технологии стали не просто частью повседневной действительности, а жизненной необходимостью. Предлагаемая методика использования интернета в образовательном процессе строится на принципах получения информации и быстрой подготовки презентаций (без использования специальных программ). Интерес к интернету наряду со снижением интереса к традиционному чтению необходимо использовать в образовательных целях. Если трудно студента заставить читать обычный бумажный учебник, можно предложить прочитать ему электронный. Использование интернета и компьютерных технологий делает проведение занятий более